Niveau(x) d'enseignement: 6 Numéro EDUQ : 9470753
Centre d'intérêt: 140

Gariépy, Wilfrid.

L'évaluation des établissements d'enseignement supérieur / Wilfrid Gariépy, Michel Trahan, Michel Plourde. -- Montréal : CEDIM, 1994.
73 p. ; 22 cm.

Publ. comme no 3, 1994 de la revue L'Evaluation en action, ISSN 1188-245X. Bibliogr.: p. 73.

Vedette(s)-secondaire(s): Trahan, Michel * Plourde, Michel

Descripteur(s): Evaluation de l'établissement * Rôle du personnel * Collégial (Ordre d'enseignement) * Universitaire (Ordre d'enseignement)

Ce document, qui affiche un parti pris pour la "formalisation" de l'évaluation, accorde une attention particulière aux questions qui relèvent de la dimension politique. Un premier chapitre aborde les rôles et responsabilités des divers groupes intéressés par l'évaluation d'un établissement d'enseignement supérieur. Le second chapitre est consacré à l'analyse de l'évaluation des universités qui est à la base du palmarès ##Maclean's##, des universités. Le dernier chapitre porte sur l'analyse de l'évaluation des collèges qui a donné lieu au palmarès des collèges de la revue ##L'Actualité##.

Type de document:

MFN: 2101

L'ÉVALUATION EN ACTION

L'ÉVALUATION DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Wilfrid GARIÉPY
Michel TRAHAN
Michel PLOURDE

cédim

Numéro 3, 1994

L'ÉVALUATION
EN ACTION

FASCICULE PUBLIÉ PAR
cédim

Centre d'évaluation, de
développement et d'intervention
de Montréal

10240, rue Chambord
Montréal, Qc, H2C 2R2
(514) 387-5259

CONSEIL D'ADMINISTRATION

Wilfrid Garépy
Marthe Hurteau
Michel Plourde
Michel Trahan

OBJECTIF DU CÉDIM
ET DE SES PUBLICATIONS

FAIRE PROGRESSER L'ÉVALUATION
DES ÉTABLISSEMENTS
DANS UNE PERSPECTIVE DE DÉVELOPPEMENT

La reproduction des textes est autorisée avec mention de la source

Les auteurs d'articles publiés dans ce fascicule conservent l'entière responsabilité de leurs opinions

Dépôt légal, 4e trimestre 1991
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada
ISSN 1188-245X

9470753

CADRE
CENTRE DE DOCUMENTATION
1940, BOUL. HENRI-BOURASSA EST
MONTRÉAL H2B 1S2

L'ÉVALUATION DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Wilfrid GARIÉPY

Michel TRAHAN

Michel PLOURDE

L'ÉVALUATION EN ACTION, NUMÉRO 3, 1993

TABLE DES MATIÈRES

LIMINAIRE 1

CHAPITRE 1 RÔLE ET RESPONSABILITÉS DES DIVERS GROUPES INTÉRESSÉS PAR L'ÉVALUATION D'UN ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Wilfrid Gariépy et Michel Trahan 7

CHAPITRE 2 L'ÉVALUATION DES UNIVERSITÉS

Michel Plourde 23

CHAPITRE 3 L'ÉVALUATION DES COLLÈGES

Wilfrid Gariépy 47

CONCLUSION 69

LIMINAIRE

L'évaluation est une responsabilité sociale en plus d'être une fonction essentielle de l'administration; l'évaluation devrait aussi devenir un instrument de responsabilisation et de décentralisation dans les établissements.

L'évaluation est une fonction essentielle de l'administration. *En effet, le cadre doit habituellement superviser ses subordonnés, leur fournir du feed-back sur leur travail en référence aux objectifs définis conjointement, tout en rendant lui-même des comptes aux instances qui l'ont désigné dans ses fonctions. Dans le cas du recteur ou du directeur général, il doit rendre compte de sa gestion au conseil d'administration et l'évaluation est une composante essentielle de cette gestion.*

L'évaluation est aussi une responsabilité sociale *puisque les décideurs doivent répondre de la qualité des services et des produits qu'ils offrent aux consommateurs. C'est au nom de la logique des consommateurs de services que l'on a créé les corporations professionnelles, dont la mission première est la protection du public.*

L'administrateur et le gestionnaire doivent donc avoir un parti-pris pour la "formalisation" de l'évaluation: ce faisant, ils investissent dans le potentiel d'amélioration résultant d'une évaluation et s'assurent en même temps de la qualité des services offerts.

QUE FAUT-IL PENSER DE L'ARGUMENT A L'EFFET QU'IL N'EST PAS NÉCESSAIRE DE "FORMALISER" L'ÉVALUATION PUISQU'IL S'EN FERA DE TOUTE FAÇON?

S'il est vrai qu'il se fera naturellement de l'évaluation, il faut toutefois s'inquiéter de la validité de telles évaluations plus ou moins spontanées, plus ou moins objectives, plus ou moins intéressées, et aussi de leur impact potentiel sur les personnes et les groupes visés. Accepterions-nous que l'évaluation de la compétence des pilotes d'avion se fasse spontanément?

*L'expérience des directeurs généraux des cégeps québécois qui semblent s'être résignés pendant longtemps à "**l'évaluation qui se fera de toute façon**" illustre les risques d'une telle voie. En effet, L'Actualité a choisi de procéder à une évaluation et de publier un "palmarès des collèges", malgré les carences évidentes d'une telle opération du point de vue méthodologique. Il faut dire que, depuis longtemps, les consommateurs de services exprimaient sans grand succès un besoin de renseignements différenciés sur les collèges. Qui blâmer dans un tel cas? À la limite, si cette initiative de L'Actualité contribuait à stimuler les opérations d'évaluation institutionnelle dans les collèges, elle pourrait être considérée comme le dernier recours des contribuables et des consommateurs de services désireux que leurs intérêts soient davantage pris en compte par les décideurs et les cadres supérieurs. Dans un tel cas, il faudrait reconnaître qu'il s'agit d'une opération justifiable du point de vue stratégique.*

S'il peut parfois s'avérer raisonnable de reporter à plus tard une évaluation pour des raisons stratégiques ou méthodologiques, on ne devrait

jamais décider explicitement de ne pas "formaliser" l'évaluation, car il s'agirait alors d'une forme de démission administrative ou politique ainsi que d'une invitation à l'arbitraire sans imputabilité sociale formelle. Il est évident que l'évaluation de certains objets peut s'avérer fort complexe, mais si l'on reconnaît que des décisions devront être prises de toute façon, il faut travailler à réduire l'incertitude des décideurs en analysant davantage les objets d'évaluation, en identifiant progressivement des critères et des indicateurs que l'on devra utiliser ensuite avec prudence.

La "formalisation" de l'évaluation suscite plusieurs questions d'ordre stratégique et méthodologique. Le présent document tentera d'apporter des éléments de réponse à plusieurs de ces questions en accordant une atten- tion privilégiée aux questions qui relèvent de la dimension politique. Deux chapitres seront consacrés à l'analyse d'évaluations d'établissements d'en- seignement supérieur, évaluations réalisées par deux revues. L'un sera con- sacré à l'analyse de l'évaluation qui a fondé le palmarès Maclean's des universités, alors que l'autre portera sur le palmarès des collèges de L'Actualité. La conclusion permettra de s'interroger sur l'utilité du recours périodique à l'évaluation externe pour un établissement d'enseignement supérieur avant de discuter des procédures et exigences qui doivent supporter et baliser un tel recours.

Afin de bien cadrer les analyses annoncées, il s'avère souhaitable, dans un premier chapitre, de définir l'ensemble humain intéressé par l'évaluation d'un établissement d'enseignement supérieur et de distinguer les rôles et responsabilités des divers groupes constitutifs de cet ensemble en regard de l'évaluation.

CHAPITRE 1

RÔLES ET RESPONSABILITÉS DES DIVERS GROUPES INTÉRESSÉS PAR L'ÉVALUATION D'UN ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

PAR

Wilfrid GARIÉPY

et

Michel TRAHAN

COMMENT DÉFINIT-ON L'ENSEMBLE HUMAIN INTÉRESSÉ PAR L'ÉVALUATION D'UN ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR?

Dans un premier temps, il nous semble suffisant de ne retenir que quatre grands groupes qui constituent l'ensemble humain d'un établissement scolaire: **les contribuables, les consommateurs de services, les décideurs et les employés**. Évidemment, chacun de ces groupes peut être subdivisé en sous-groupes.

Presque tous les établissements d'enseignement supérieur de la province de Québec sont financés par le gouvernement du Québec; dans la très vaste majorité des cas, ce financement gouvernemental constitue la principale source de revenus pour l'établissement. Or les gouvernements contribuent substantiellement à l'enseignement supérieur au nom des citoyens "contribuables"; ceux-ci font donc partie de l'ensemble humain intéressé par l'évaluation d'un établissement d'enseignement supérieur.

On retrouve une grande variété d'étudiants (selon l'âge, le statut, le profil de formation ...) dans les établissements d'enseignement supérieur. Ce sont les principaux **consommateurs** des services offerts par ces établissements.

Les étudiants universitaires doivent payer des frais et droits de scolarité; ils contribuent ainsi partiellement au financement des universités. Les étudiants qui fréquentent les cégeps ne paient pas de frais ou droits

de scolarité; ils ne contribuent donc aucunement au financement des cégeps. La situation est différente pour les étudiants qui fréquentent les collèges privés. On pourrait être tenté de regrouper **contribuables et consommateurs** dans un même groupe puisque leurs intérêts sont souvent convergents. Mais, il faut réaliser que les intérêts de ces deux groupes peuvent diverger radicalement: la question des frais de scolarité universitaires en est une illustration.

Les **décideurs** représentent les contribuables (payeurs de taxes et pourvoyeurs de fonds) et administrent les contributions financières pour la poursuite d'objectifs éducatifs conformes à la mission légitime de l'établissement. Entre autres, ces décideurs sont les patrons plus ou moins immédiats de tous les employés de l'établissement scolaire. Ainsi, **en tant qu'employé salarié**, le recteur ou directeur n'est pas considéré comme un décideur, bien qu'il exerce d'importantes responsabilités dans l'établissement. Il en va de même pour tous les cadres supérieurs ou intermédiaires qui, selon la logique des usagers et contribuables, sont d'abord et avant tout des employés imputables, c'est-à-dire qu'ils ont des comptes à rendre.

Habituellement, le conseil d'administration constitue le lieu de prise de décision dans un établissement d'enseignement supérieur. Un tel conseil doit de son côté rendre des comptes aux contribuables: cette imputabilité budgétaire et sociale du conseil sera plus ou moins directe selon qu'il s'agit d'un établissement scolaire privé ou public dans un système plus ou moins décentralisé, donc selon le nombre de paliers décisionnels entre le conseil et les pourvoyeurs de fonds. Les

nationaux font généralement partie de ces paliers pour les établissements publics; dans le cas d'un établissement privé, il pourra s'agir d'une fondation, de l'instance confessionnelle ... **Une constante: ces organismes gèrent des fonds qui doivent permettre d'assurer la meilleure formation possible aux étudiants.**

Enfin, on retrouve dans la quatrième catégorie tous les **employés** de l'établissement, du recteur ou directeur général au concierge. Les responsabilités de l'employé varient beaucoup selon le palier décisionnel qu'il occupe dans l'établissement, mais chacun doit rendre compte de ses prestations au responsable du palier supérieur, et cela jusqu'au sommet de la pyramide, c'est-à-dire au recteur ou directeur général qui doit, quant à lui, rendre des comptes au conseil d'administration.

Le recteur ou directeur général assiste aux réunions du conseil d'administration puisqu'il doit régulièrement y présenter des projets et des rapports. Dans nos universités et collèges, il y exerce habituellement un droit de vote. Quelques autres employés siègent habituellement au conseil d'administration en tant que représentants de divers groupes d'employés et y exercent un droit de vote. Selon la logique des contribuables et des consommateurs de services, la présence de représentants des employés est parfois souhaitable lors des réunions du conseil d'administration, afin de contribuer à une meilleure compréhension de la dynamique institutionnelle ainsi que des enjeux qui y sont rattachés, mais il n'est pas absolument nécessaire d'octroyer un droit de vote à ces représentants.

C'est en invoquant les avantages de la gestion participative et les

vertus du professionnalisme que l'on a choisi de réserver à des représentants des employés un certain nombre de sièges aux divers conseils d'administration. Il est bien établi que les employés doivent développer un sentiment d'appartenance à leur établissement, qu'ils sont souvent les mieux placés pour identifier les améliorations possibles de l'organisation de leur travail spécifique, donc qu'il est important de développer des mécanismes de consultation, d'interaction et d'implication: ce sont les fondements de la gestion participative. Parallèlement, dans une société d'orientation "libérale", le professionnalisme est perçu très positivement, puisqu'il est identifié à la protection du public. Mais certains auteurs proposent une analyse critique du rôle social "réel" joué par le professionnalisme, science du pouvoir et véhicule d'une idéologie[1].

En tout état de compte, la logique des employés peut être confrontée à la logique des contribuables et des consommateurs; en effet, on peut facilement concevoir que les diverses catégories d'employés, cadres supérieurs inclus, s'entendent implicitement ou explicitement pour résister à des choix qui s'imposeraient selon la logique des contribuables ou des consommateurs. Cette résistance est d'autant plus efficace que plusieurs catégories d'employés détiennent une expertise réelle en éducation, expertise dont ils peuvent se servir habilement pour orienter certaines décisions dans le sens des intérêts des employés.

[1] **Science du pouvoir**, parce que la profession exerce un contrôle sur une occupation et sur la relation "professionnel-client"; **véhicule d'une idéologie** qui affirme que les professionnels sont les seuls capables d'offrir un service altruiste et compétent dans des domaines importants pour l'individu et la société (FOUCHER, Roland).

Il n'y a qu'un pas à franchir pour avancer l'idée que certaines résistances à l'évaluation peuvent être expliquées, partiellement du moins, par cette prédominance potentielle de la logique des employés.

RÔLES ET RESPONSABILITÉS DES DIVERS GROUPES CONSTITUTIFS DE CET ENSEMBLE EN REGARD DE L'ÉVALUATION.

Il ressort de ce qui précède que la décision d'évaluer ou de ne pas évaluer relève de l'administrateur-gestionnaire et que l'évaluation constitue une responsabilité sociale importante de sa fonction. Il est souhaitable que les employés intéressés par l'évaluation acceptent cette décision, tout comme il est important qu'ils participent au processus d'évaluation.

En cette matière toutefois, l'écart entre le souhaitable et le réalisable est souvent considérable puisque l'évaluation suscite trop souvent plus d'appréhension que d'enthousiasme chez les employés. Les décideurs ne devraient donc en aucun cas soumettre une telle décision à un vote de l'ensemble humain visé, à un référendum, puisqu'une telle consultation équivaudrait à accorder un droit de veto aux employés d'une part, et à accepter qu'on les paralyse dans l'exercice d'une responsabilité essentielle, d'autre part. Les décideurs n'ont pas à obtenir la permission d'évaluer et ils ne doivent pas se laisser distraire par des arguments associant gestion participative et professionnalisme à la décision même d'évaluer.

Il ne faut donc pas confondre participation au processus d'évaluation et participation à la décision de formaliser l'évaluation. D'ailleurs plusieurs expériences illustrent que la participation à la prise de décision d'évaluer ne

constitue pas une condition préalable et essentielle à la participation au processus d'évaluation. Force est d'admettre toutefois que certaines conventions négociées et traditions de participation constituent dans quelques milieux des obstacles majeurs. Faut-il reprocher aux groupes ou aux syndicats d'avoir réussi à réduire les pouvoirs des décideurs et de leurs représentants ou blâmer ces derniers qui ont accepté de se désister de pouvoirs essentiels à l'exercice de leurs responsabilités administratives et politiques?

Dans tous les cas, les décideurs et les cadres supérieurs doivent énoncer clairement leur parti-pris en faveur de l'évaluation et utiliser leur leadership ainsi que les nombreux leviers du pouvoir afin de rallier progressivement les employés en les consultant au sujet du processus, des conditions et des modalités d'évaluation. La pression sociale favorise habituellement l'implantation de procédures adéquates d'évaluation dans les secteurs qui dispensent des services ou offrent des produits. Les décideurs ne devraient pas hésiter à rappeler aux employés que l'évaluation est une responsabilité sociale.

L'évaluation est une notion très polyvalente dans l'état actuel de la recherche. Qu'entendons-nous par évaluation d'un établissement, lorsque nous affirmons que la décision d'évaluer est une obligation incontournable des administrateurs?

Pour les uns, ce terme signifie l'évaluation des apprentissages étudiants. Pour d'autres, l'évaluation d'un établissement consiste à évaluer les programmes. Pour un troisième, la véritable évaluation se fait par des

sondages auprès des anciens en vue de vérifier si la programmation répond aux besoins et de la revoir, si nécessaire. Enfin, pour certains autres, l'évaluation ne serait rien de moins que l'évaluation portant sur l'enseignement, les programmes, les services, et le fonctionnement de l'administration.

Selon la logique des contribuables et des consommateurs, l'évaluation d'un établissement consiste dans le jugement que porte le conseil d'administration sur la mission de l'établissement dans son rapport annuel. Il s'agit donc d'une évaluation qui a cours dans la gestion régulière d'un établissement. Bien sûr, ce rapport annuel est rendu possible grâce aux rapports d'évaluation sectorielle des cadres et professionnels de l'établissement.

Cette évaluation régulière de l'administration comporte des niveaux allant du simple au complexe en quelque sorte.

Au plus bas niveau, les opérations d'évaluation sont des opérations proches du contrôle et de la mesure, dont sont responsables en général les professionnels et cadres de l'établissement. Il s'agit de mettre en place un système simple de collecte de données. En fait, la plupart des établissements se sont dotés d'un tel système pour répondre aux exigences des ministères, qui sont des pourvoyeurs de fonds par les subventions. Il s'agit de données quantitatives, de données numériques sur les clients, sur les consommateurs de services, et de descriptions des programmes et des services.

À un deuxième niveau, l'évaluation consiste à vérifier si l'établissement remplit sa mission et ses buts. De façon habituelle, le rapport annuel de l'établissement devrait être centré sur cette opération. En fait, il s'agit de démontrer l'efficacité de l'établissement, à savoir que l'établissement accomplit ce qu'il a à faire, et de démontrer l'efficience, à savoir que l'établissement fait bien ce qu'il a à faire. En fait, on demande aux établissements d'établir leurs buts dans des termes non ambigus et d'évaluer, de façon significative, les progrès faits dans l'accomplissement des buts et des objectifs de l'établissement.

Enfin, au plus haut niveau, l'évaluation, à partir de l'identification des forces et des faiblesses de l'établissement, sert à prendre des décisions pour améliorer le fonctionnement de l'établissement et pour revoir la planification ainsi que les objectifs.

Mais, quel que soit le niveau d'évaluation, les auteurs nous signifient que l'objet d'évaluation concerne quatre grands domaines: le contexte, les intrants, le processus et les extrants.

Un établissement peut évaluer la qualité de son enseignement et des apprentissages dans chacun de ces domaines.

Dans le cas de **l'évaluation des intrants**, l'évaluation de la qualité de l'enseignement pourrait se faire en mesurant les ressources: par exemple, la compétence académique du corps professoral, l'affluence de la clientèle à l'établissement, le recrutement d'étudiants brillants, la sophistication d'équipements...

Si **l'évaluation porte sur les processus**, l'évaluation de la qualité de l'enseignement pourrait porter sur la disponibilité du corps professoral, l'utilisation de méthodes pédagogiques modernes, la fréquentation étudiante des laboratoires, l'utilisation des équipements.

En principe, plus les intrants et plus les processus sont de qualité, meilleurs devraient être les résultats de l'enseignement et des apprentissages. Mais les consommateurs s'intéressent d'abord à **l'évaluation des résultats**; par exemple l'évaluation des résultats pourrait porter sur la facilité de se trouver un emploi, sur l'admission dans les programmes contingentés des facultés universitaires, sur la réussite dans les études universitaires. Les consommateurs ne s'intéresseront à l'évaluation des intrants ou des processus que dans la mesure où ces évaluations pourront aider à expliquer les écarts entre les objectifs et les résultats.

Les contribuables seront, quant à eux, sensibles à **l'évaluation du contexte**. La vie d'un établissement est en quelque sorte toujours en mutation: les besoins, la clientèle, le personnel, les programmes, les ressources évoluent selon des rythmes variés qui obligent à un regard attentif. L'évaluation du contexte s'intéresse à ce contexte de changement. L'établissement connaît-il une évolution peu rapide et peu importante? ou plutôt l'établissement connaît-il un développement important? ou encore l'établissement cherche-t-il à innover?

Dans **l'évaluation du contexte**, l'évaluation de la qualité de l'enseignement cherchera à voir si l'établissement s'en tient à l'essentiel de

sa mission. Fondamentalement, cette évaluation renvoie aux croyances et aux valeurs qui ont présidé aux choix antérieurs. Les groupes intéressés par l'évaluation d'un établissement souscrivent-ils toujours aux mêmes valeurs et croyances?

En effet, les valeurs et les croyances influencent considérablement l'évaluation. Scriven d'abord, Guba et Lincoln ensuite, ont distingué deux domaines de valeurs:
- la valeur interne d'un objet, d'un programme, d'un évalué, qu'ils nomment "merit";
- la valeur externe qu'ils nomment "value".

Nous proposons d'inverser les appellations et de nommer "valeur" la valeur intrinsèque des choses et "mérite" la valeur qu'un objet prend dans un contexte donné. Ainsi un professeur, dont la compétence académique est indiscutable, pourrait être jugé médiocre au secondaire et excellent au doctorat. La valeur interne ne change pas et est stable, alors que le mérite dépend du temps, de l'espace, de l'environnement, du contexte local, et par le fait même est donc variable.

Or un objet évalué prend ou perd du mérite dans un contexte local en fonction des valeurs auxquelles croient les gens concernés par l'évaluation.

Les valeurs représentent les opinions, les attitudes, les besoins et les croyances de ceux à qui s'adresse le programme et elles influencent toujours le choix des critères pour porter un jugement sur le programme. Par exemple, un programme destiné à assurer la sécurité du transport scolaire, sera jugé suffisant par les contribuables, mais nettement

insuffisant par les parents et par le coroner Boulianne. On voit donc que les valeurs des consommateurs et les valeurs des contribuables sont différentes. Ce même programme pouvait être jugé satisfaisant il y a dix ou quinze ans, mais sera perçu insuffisant aujourd'hui par les parents. Ceci démontre que les croyances et les valeurs évoluent.

Les décideurs devront donc être soucieux d'expliciter les valeurs propres à leur établissement et les valeurs des gens concernés par l'évaluation. Il arrivera inévitablement que des valeurs différentes sinon opposées soient identifiées.

Si nous acceptons que la notion de politique vient de l'idée que, lorsque les intérêts divergent, la société doit procurer aux individus le moyen de concilier leurs différences par la consultation et la négociation, nous voyons le rôle capital que le conseil d'administration doit jouer pour en arriver à concilier les intérêts divergents des groupes constitutifs de l'ensemble humain.

Gareth Morgan écrit:

> "Ce qui caractérise le gestionnaire pluraliste, c'est qu'il accepte le caractère inévitable de la dimension politique de l'organisation. En effet, selon lui, puisque les individus ont des intérêts, des buts et des objectifs différents, ils est probable que les employés se servent de leur appartenance à une organisation pour atteindre leurs propres fins. La

> direction se préoccupe donc avant tout d'équilibrer et de coordonner les intérêts des membres de l'organisation pour qu'ils puissent travailler ensemble en tenant compte des contraintes qu'imposent les buts formels de l'organisation, qui reflètent avant tout les intérêts des actionnaires et de tous ceux qui, en fin de compte, contrôlent les destinées de l'organisation[2] ".

Qu'il s'agisse de membres de conseil d'administration dans les établissements publics, ou qu'il s'agisse des membres d'un conseil d'administration d'une fondation pour un établissement privé, il apparaît donc que les décideurs sont politiquement responsables de l'évaluation de l'établissement. Ces décideurs, en conséquence, doivent veiller à ce que les buts formels de l'établissement soient atteints et ils doivent en rendre compte.

Si le groupe des décideurs est le premier responsable de l'évaluation d'un établissement, il n'en demeure pas moins qu'il confie la réalisation de l'évaluation à l'exécutif, au directeur général de l'établissement, aux cadres supérieurs.

Il appartient donc à ce groupe d'employés d'assumer les choix stratégiques. Ces choix leur assureront de fournir au conseil d'administration les informations dont ce dernier a besoin pour juger de la

[2]Morgan, Gareth, *Image de l'organisation*, p. 218.

réalisation de la mission et de l'atteinte des buts de l'établissement. Ce groupe d'employés devrait choisir *pour qui* évaluer, choisir les *objets* d'évaluation, selon le contexte local, selon les valeurs de l'établissement.

L'exécutif ou le directeur général sera aidé dans ces opérations par les cadres de l'établissement. En principe, les cadres sont formés à l'évaluation qui est une opération administrative bien identifiée. Ces cadres devraient être aptes à recueillir des informations de gestion. Il leur appartient de colliger un ensemble d'informations, de déterminer des critères et des indicateurs, qui permettront au conseil d'administration de porter un jugement adéquat sur l'établissement, de préciser les orientations futures de l'établissement et d'expliciter les buts et les objectifs.

Les autres employés, comme les professionnels et les professeurs, sont appelés à collaborer à ces opérations. Comme nous l'avons déjà souligné, des obstacles majeurs ont été érigés dans les décennies passées. Mais le rôle des employés évolue dans un contexte politique. On a vu les syndicats, dans le monde des affaires, modifier leur comportement de façon significative pour assurer la survie des entreprises et leur propre survie. Il semble que les administrateurs doivent compter sur la collaboration et la pression du public pour lever ces obstacles.

Enfin, si le groupe des contribuables n'a pas de rôle direct dans l'évaluation d'un établissement, les usagers doivent apporter une collaboration empressée lors de collectes de données. Les usagers et les contribuables peuvent surtout avoir une influence prépondérante par leurs représentants aux conseils d'administration. Ces représentants ont un rôle

irremplaçable pour exiger que la direction générale d'un établissement fournisse des rapports adéquats, qui permettent au conseil d'administration de porter un jugement sur la mission de l'établissement et sur la satisfaction des consommateurs, des usagers des services. Ce sont eux, par-dessus tout, qui doivent exiger des bilans annuels qui soient plus que des colonnes de chiffres; ce sont eux qui doivent insister pour que les buts et les objectifs de l'établissement soient établis clairement, sans ambiguïté, et pour que les rapports établissent jusqu'à quel point ces buts et objectifs ont été atteints (efficacité) et à quel prix (efficience).

Il apparaît, au terme de l'exposé des rôles et responsabilités des différents groupes de l'ensemble humain dans l'évaluation d'un établissement, que la logique des contribuables oriente vers une évaluation qui porte sur l'essentiel, c'est-à-dire sur la mission et les buts. Ce faisant, l'établissement ne peut que légitimer ses raisons d'être et identifier des voies pour améliorer ses performances. Tous les groupes de l'ensemble humain en tireront profit.

CHAPITRE II

L'ÉVALUATION DES UNIVERSITÉS

PAR

Michel PLOURDE

"Que veut-on évaluer au juste ?" et "À qui est destinée l'évaluation?": Voilà deux dimensions importantes de toute évaluation, que l'auteur applique ici à l'Enseignement supérieur.

UN EXEMPLE RÉCENT: CELUI DE LA REVUE *MACLEAN'S*

En novembre 1993, la Revue *Maclean's* publiait, pour la troisième année consécutive, sa classification des universités canadiennes par ordre d'excellence (51 universités cette année, 45 en 1992).

Cette opération était présentée, du moins l'an dernier, comme le résultat de plusieurs mois de consultation: neuf rencontres avec le Conseil des Universités de l'Ontario, discussions avec des responsables universitaires de l'Ouest, des Maritimes et du Québec, avis d'experts canadiens et américains en évaluation, examen des catégories de classification utilisées par la Fondation Carnegie.

La Revue *Maclean's* a adopté, cette année, exactement la même méthodologie et les mêmes critères que l'an dernier. Pour la cueillette des données, un questionnaire de 14 pages a été envoyé aux recteurs des universités, accompagné d'un Guide de 19 pages qui expliquait les critères

et les termes utilisés. Notons que, l'an dernier, cinq (5) pages de "modifications" et de "précisions" avaient dû être apportées au questionnaire par la suite. Les universités avaient six semaines pour remplir le questionnaire.

Les universités ont été réparties dans trois catégories:

▲ groupe des "Medical/Doctoral" (universités avec engagement majeur dans la recherche et les programmes de Ph.D et possédant un secteur des sciences de la santé);
▲ groupe des "Comprehensive" (universités avec une importante activité de recherche et un large éventail de programmes au premier cycle et aux études supérieures);
▲ groupe des "Primarily Undergraduate" (universités orientées surtout vers les programmes de premier cycle, avec quelques programmes de doctorat).

Les vingt-deux (22) critères d'excellence retenus étaient les suivants:

Les étudiants **(20% du résultat total)**

1. Moyenne pondérée cumulative (à l'admission)
2. Pourcentage ayant 75% et plus
3. Taux d'obtention des diplômes
4. Pourcentage venant de l'extérieur de la province (1ère année)
5. Étudiants étrangers (internationaux) (études supérieures)

Les groupes-classes **(18% du résultat total)**

6. Bourses ou récompenses obtenues par les étudiants
7. Taille moyenne des classes (1ère année)
8. Taille moyenne des classes (1ère et 2e années)
9. Taille moyenne des classes (3e et 4e années)
10. Cours (classes) donnés par professeurs avec permanence

Le corps enseignant **(20% du résultat total)**

11. Professeurs possédant le Ph.D.
12. Bourses nationales ou récompenses obtenues par professeurs plein temps
13. Bourses (subventions ?) (secteur "Humanités")
14. Bourses (subventions ?) (secteur "Sciences" / "Santé")

Les budgets **(10% du résultat total)**

15. Budget d'exploitation
16. Bourses d'études (pourcentage du budget)
17. Services aux étudiants (pourcentage du budget)

Les bibliothèques **(12% du résutat total)**

18. Nombre d'ouvrages par étudiant
19. Frais d'acquisitions
20. Dépenses

La réputation **(20% du résultat total)**

21. Soutien des diplômés
22. Réputation (enquête)

QUE VEUT-ON ÉVALUER AU JUSTE ?

Essentiellement, *Maclean's* parle de mesure d'excellence (*measuring excellence*) et de classement des universités par rang (*ranking Universities*). Si son intention était de publier en quelque sorte un Guide Michelin des universités canadiennes, le moins qu'on puisse dire c'est qu'elle ne nous renseigne pas sur les caractéristiques propres à chaque université... Certes, comme dans les guides de voyage, la réputation des lieux visités compte pour beaucoup (20% du total): mais, certains préféreront le Guide Michelin où cette réputation est étayée par le récit précis de voyageurs qui ont visité les lieux, alors que dans *Maclean's* on a recours à l'estimation de membres de la Société Royale du Canada (en 1992)... et autres membres en vue de notre société !... Pour le reste, il semble bien que pour *Maclean's* une véritable université signifie avant tout: de bons étudiants, des groupes-classes confortables, un corps professoral reconnu par ses diplômes et ses subventions, des ressources budgétaires et bibliothécaires adéquates.

Bien entendu, les universités doivent rendre compte publiquement de leur performance et il n'est pas mauvais qu'elles se sentent talonnées... Mais si l'objectif est d'évaluer vraiment les universités, et même de guider les futurs étudiants dans leurs demandes d'admission, les critères retenus par *Maclean's* sont-ils les meilleurs ? sont-ils bien pondérés ? n'en manque-t-il pas quelques-uns ?

Par exemple, dans le domaine linguistique, si on veut connaître ce que valent nos COFI, on peut bien, si on veut, distribuer les COFI en catégories, choisir comme indicateurs le nombre d'enseignants compétents

qui y sont recrutés, le nombre de volumes et de cassettes mis à la disposition des immigrants, les budgets affectés à l'enseignement de la langue, les enquêtes menées sur la réputation des COFI, etc. Mais, en réalité, il vaudrait mieux mesurer le degré de connaissance et d'utilisation du français chez les immigrants qui ont fréquenté les COFI. Ainsi en va-t-il des universités: prétendre évaluer les universités sans vérifier la performance de leurs diplômés dans la société, c'est ignorer si les deniers publics sont investis de façon rentable...

On constate une dichotomie assez significative, dans ces numéros de *Maclean's* , entre les tableaux des résultats et les articles de fond qui les accompagnent. Parmi les préoccupations essentielles soulevées dans ces articles, on se questionne notamment sur le "rôle et la mission des universités dans un monde en perpétuel changement"; on reconnaît que "la qualité de l'éducation" peut être plus importante aujourd'hui que "l'accessibilité"; on se demande pourquoi certains diplômés n'ont pas acquis les "habiletés de base" et ne "savent même pas comment apprendre"; on fait remarquer que plusieurs universités "sont en train de redéfinir leurs programmes, d'abattre les murs entre les disciplines, de montrer à leurs étudiants comment faire la synthèse des diverses théories"; on insiste pour dire que le rôle des universités consiste à "favoriser le développement des idées et à inculquer à l'étudiant l'art de la réflexion critique".

Bref, on se dit très préoccupé de la qualité de la formation. Mais, en réalité, aucun des 22 critères retenus ne touche directement à cette mission fondamentale de l'université. Ces critères sont plutôt "externes" ou "environnementaux". Ils ne rendent pas compte de l'acte pédagogique ni du

contenu de la formation. L'addition de ces critères peut donner un portrait assez fidèle de l'endroit où les conditions et le milieu *paraissent* le plus favorables à l'acquisition d'une bonne formation, mais elle nous apprend peu sur la qualité même de la formation qui s'y donne. Quand Stuart Smith (AUCC) parlait, en 1992, du "gouffre béant qui peut exister entre ce que les universités pensent qu'elles font et ce que la société attend d'elles", cette réalité pourrait tout aussi bien s'appliquer aux Universités qui se sont classées les premières, puisque l'évaluation de *Maclean's* ne portait en aucune façon ni sur les "processus" ni sur le "produit fini"[1].

Expliquons-nous un peu, en ayant recours au modèle "C.I.P.P." emprunté à Stufflebeam[2]. L'"analyse" ou "évaluation institutionnelle" touche successivement les quatre étapes de toute activité humaine:

a) analyse du contexte ("Context": à partir des besoins, on détermine la mission et les buts spécifiques qu'on veut poursuivre). L'évaluation portera, par exemple, sur l'atteinte des objectifs ou des priorités de développement fixés dans un plan quinquennal;

b) analyse des ressources ou des intrants ("Input": on rassemble les ressources, on s'organise). Par exemple, on évaluera les forces ou les

[1] Le seul critère touchant le produit fini (pourcentage des étudiants qui obtiennent leur diplôme par rapport au nombre d'étudiants admis) est un critère quantitatif qui ne dit rien sur la formation elle-même.

[2] STUFFLEBEAM, D.L. et *alii*, *L'évaluation en éducation et la prise de décision*, traduction de J. Dumas, Éd. NHP, Québec, 1974.

faiblesses d'un programme en tenant compte des ressources budgétaires qui y sont consacrées, de la compétence des formateurs qui y sont engagés, de la qualité des équipements pédagogiques et du matériel didactique qu'on y affecte, etc.;

c) analyse des processus ("Process": on ajuste les activités en fonction des buts à atteindre). L'évaluation portera par exemple sur la qualité de la formation, la disponibilité des formateurs, l'importance et la continuité de l'encadrement pédagogique, l'efficacité des méthodes pédagogiques, la concertation au sein de l'équipe de formateurs, l'utilisation réelle du matériel didactique, etc.

d) analyse des résultats ou des extrants ("Product": on évalue vraiment l'atteinte des objectifs). L'évaluation cherchera à voir si les diplômés obtiennent facilement un emploi, s'ils sont recherchés par les meilleures entreprises, s'ils sont prisés pour leur initiative, leur autonomie, leur créativité, si on a recours à eux comme consultants, etc.[3]

Sur les 22 critères retenus par *Maclean's* (qui sont d'ailleurs soumis à une pondération fort discutable), aucun ne se rapporte directement ou explicitement au **contexte**, c'est-à-dire à la détermination de la mission de chaque université, si ce n'est la catégorisation en trois groupes d'universités, selon leur engagement plus ou moins important dans les

[3] On se reportera au chapitre précédent de W. Garigpy et M. Trahan, *Rôles et responsabilités des divers groupes intéressés par l'évaluation d'un établissement d'enseignement supérieur.*

études avancées et la recherche. On est donc en droit de conclure que les universités n'ont été évaluées ni sur le degré de pertinence ni sur le degré d'atteinte de leurs objectifs respectifs.

La très grande majorité des critères (20 sur 22) se rapportent aux **intrants** ou, si l'on veut, à la mise en place et à l'organisation des ressources: qualité des étudiants, qualité des professeurs, dimension des groupes-classes, ressources budgétaires et bibliothécaires, soutien des diplômés.

Deux critères seulement sont reliés aux **résultats** ou au produit fini (les critères 3 et 22) sans toutefois rien révéler de la valeur intrinsèque de celui-ci.

Nombre de critères consacrés à chacun des quatre objets d'évaluation

Contexte	Intrants	Processus	Résultats
(objectifs, mission)	(ressources)		
0	20	0	2
(0)	(16)*	(4)*	(2)

* En admettant que 4 critères peuvent être considérés comme touchant aux processus.

Enfin, aucun des 22 critères ne touche l'analyse des **processus**. C'est donc dire que dans cette évaluation rien ne nous renseigne sur l'adéquation entre les activités universitaires et l'atteinte des objectifs fixés. À la rigueur, on pourrait dire que les critères 7, 8, et 9 ("dimension des

groupes-classes", critère auquel on attache beaucoup d'importance, puisqu'on le multiplie par trois)[4] touchent "l'analyse des processus", mais cette condition ne suffit pas à elle seule à assurer la qualité de la formation (si c'est l'objectif poursuivi), pas plus d'ailleurs que le nombre de cours donnés par des professeurs ayant la permanence (critère 10).

On est donc fondé à conclure que l'évaluation de la revue *Maclean's* porte essentiellement sur les "intrants", c'est-à-dire sur la qualité des ressources humaines et matérielles dont disposent les universités et dont on suppose qu'elles forment l'environnement le plus favorable au développement d'une formation de qualité. Mais en aucun cas on n'évalue ni le "contexte", ni le "processus" de formation lui-même ni la formation obtenue ou, si l'on veut, la qualité du "produit fini" dans la société qui le reçoit.

À QUI SERT L'ÉVALUATION ?

Ce constat nous amène à nous demander pour qui est faite cette évaluation, à qui et à quoi elle pourra servir. Aux usagers (étudiants, citoyens, contribuables, employeurs) ? Aux décideurs (gouvernements, conseils d'administration des universités) ? Aux employés des institutions

[4] Voir les critères de *Maclean's* aux pages 26 et 27.

universitaires (recteurs, doyens, professeurs)[5] ? L'identité du "client" est capitale dans un processus d'évaluation. Le client, c'est celui pour qui est faite l'évaluation (celui qui la commande ou celui à qui on la destine... ou qui en profitera). Il est facile de comprendre que les critères de l'évaluation pourront différer grandement selon l'intérêt des clients visés. Notons également que l'université n'a pas seulement une fonction utilitaire, mais aussi une fonction de développement personnel et professionnel du citoyen à laquelle plusieurs s'intéresseront à juste titre.

Mais on peut se demander quels aspects particuliers tel ou tel client aura tendance à privilégier dans l'évaluation des universités. Ainsi, on peut le penser, les *gouvernements* voudront savoir si les deniers publics sont répartis de façon équitable entre les universités et utilisés à bon escient; le *Conseil des universités* s'intéressera davantage à la pertinence des objectifs et à la qualité de la formation et de la recherche à l'intérieur du système universitaire; la *Conférence des recteurs* recherchera la concertation, la complémentarité et l'efficacité des programmes offerts d'une université à l'autre; les *étudiants* voudront connaître l'université la plus susceptible de répondre à leurs besoins et de développer toutes leurs potentialités; les *employeurs* chercheront à distinguer les universités capables de leur offrir des diplômés compétents et aptes à dépasser le cadre étroit de la seule compétence professionnelle; les *contribuables* voudront savoir jusqu'à quel point les universités répondent efficacement aux besoins de la société en produisant des citoyens bien formés, ouverts

[5] Sur les différents groupes intéressés par l'évaluation des établissements d'enseignement, voir l'article cité à la Note 3.

et éclairés.

En ayant recours à la grille "CIPP" dont nous avons parlé, et tout en reconnaissant que chacun de ces "clients" s'intéresse aussi à d'autres aspects de l'évaluation des universités, nous pourrions distribuer ainsi les objets d'évaluation susceptibles d'intéresser davantage tel ou tel client:

Objets d'évaluation intéressant *davantage** tel ou tel client				
Client	**C contexte**	**I intrants**	**P processus**	**P résultat**
Décideurs				
- ministère (MESS)	x	x		←x
- Conseil des Universités	x	x		←x
- C.A. des Universités	x	x		←x
Employés				
- Cadres/administrateurs		x	x	←x
- Professeurs			x	←x
Usagers				
- Étudiants candidats	x			x→
- Étudiants inscrits			x	x→
- Contribuables	x			x→
- Employeurs éventuels				x→

* ***Davantage***, car il est bien évident que chacun des clients peut s'intéresser aux 4 objets d'évaluation. Ce tableau n'est donné qu'à titre d'illustration: il n'a rien de catégorique. — Nous avons souligné l'objet qui est susceptible d'intéresser davantage tel ou tel client. — Nous croyons que les résultats intéressent tout le monde, soit comme critère de référence (←) pour influencer ou changer les intrants ou les processus, soit comme objet propre (→) en vue de prendre une décision personnelle ou d'exercer les pressions qui s'imposent.

Mais que dire des *universités* elles-mêmes comme client ? Qu'est-ce qui les intéresse davantage dans l'évaluation des universités ? En principe, tout ce qui précède devrait les intéresser, c'est-à-dire le "contexte" ou détermination des objectifs, les "intrants" ou ressources, le "processus" ou adéquation des activités aux buts poursuivis, les "extrants" ou produit fini. En d'autres termes, les recteurs ne devraient pas faire rapport uniquement sur les intrants ou sur les processus, mais, à partir des résultats observés, effectuer les changements nécessaires dans l'organisation des ressources et dans les processus. En réalité, les universités se comportent souvent comme si leur qualité ou leur excellence ne dépendait que des "intrants", c'est-à-dire des ressources dont elles disposent. Elles saisissent toutes les occasions qui leur sont données auprès des gouvernements pour comparer leurs forces et leurs faiblesses avec celles des autres presque exclusivement sur ce terrain. Avec la conséquence qu'on en est pratiquement arrivé à l'équation "qualité égale richesse", comme si l'université bénéficiant du maximum de ressources était devenue l'étalon de l'excellence.

Avec leur choix de critères "mondains" presque entièrement tournés vers le calcul des ressources, les évaluations de la Revue *Maclean's* contribuent à entretenir les universités dans cette façon de voir et d'évaluer. Elles favorisent ainsi, jusqu'à un certain point, les universités les plus anciennes (avec leurs collections de volumes et leurs fonds de dotation), dont la réputation n'est plus à faire.

Ces évaluations, dont les critères sont presque totalement axés sur les intrants, ne sont pas du tout tournées vers la protection des usagers,

qui constituent en fait le principal client de l'évaluation. Elles ne sauraient non plus aider les universités à se remettre en cause et à adopter les mesures qui s'imposent pour remplir efficacement leur mission face aux besoins de la société. Seule une évaluation des "processus" et des "résultats" pourrait les aider en ce sens, tout en répondant aux préoccupations des étudiants, des employeurs et des contribuables.

Ce genre d'évaluation est possible et souhaitable, mais il faut avoir recours également à d'autres critères.

Les indicateurs de performance universitaire

Il faut se tourner vers une formule d'évaluation qui touche de plus près (par l'intérieur) la mission générale des universités et la mission spécifique de chaque université. Prenons pour acquis que cette mission générale est double: développer le savoir et, par le savoir, développer l'être humain (parmi les êtres humains ainsi formés, une minorité choisie continuera, au moyen des études supérieures et de la recherche, de développer le savoir, et ainsi de suite...) La mission essentielle de toute université correspond donc au couple "recherche-formation", et les critères de performance devront en rendre compte. Les missions spécifiques des universités varieront selon le dosage accordé à cette double fonction et selon la limitation ou l'extension des champs de connaissance et des secteurs professionnels qu'elles privilégient. Exceptionnellement, il pourra arriver qu'une université se donne pour mission de produire tel type

spécifique d'homme, de citoyen ou de savant..., mais cette possibilité paraît un peu conjecturale en regard du caractère large et universel qui définit généralement l'Université.

Comment vérifier si les universités développent *le savoir* (mission *recherche*) et *l'être humain* (mission *formation*) ? À travers l'abondance de points de vue qui ont été exprimés sur ce sujet, quelques idées semblent émerger et être acceptées comme un commun dénominateur:

a) Le développement du savoir (la *recherche*) est lié à l'effort de réflexion, d'imagination et d'expérimentation qui aboutit aux idées neuves et aux nouvelles applications;

b) Le développement de l'être humain (la *formation*) est lié à la transmission des connaissances, à l'acquisition d'habiletés générales et spécifiques, et à la capacité pour l'être humain d'aller plus loin par lui-même, en continuant d'apprendre, en s'adaptant au changement, en tirant le meilleur parti possible de ses potentialités et en assumant entièrement ses responsabilités personnelles et sociales (c'est cette préoccupation que traduisent les articles de fond de *Maclean's* , mais non les évaluations qui ont été faites).

Ces critères, qui définissent la double mission de l'Université, peuvent-ils être transformés en indicateurs, c'est-à-dire en "variables observables, mesurables et neutres" (voir Hurteau, 1991 [6]) ? Oui, mais la

[6] Marthe Hurteau, *Les choix stratégiques en évaluation de programme*, Montréal, CEDIM, 1991, pp. 16-17.

difficulté vient de la complexité des facteurs qui constituent une bonne recherche et une bonne formation. Toutefois, entre l'absence de ces indicateurs (comme dans *Maclean's*) et l'existence d'indicateurs qui permettraient d'évaluer la qualité de la recherche et de la formation par l'intérieur comme dans un rayon-X, il y a place pour l'adoption et l'implantation de quelques indicateurs objectifs touchant de plus près l'essentiel de la double mission universitaire. Les adopter et les généraliser constituerait un grand pas en avant dans l'évaluation de nos universités.

On trouvera, au tableau de l'*Annexe 1* (p. 44), en regard des critères tirés des deux définitions données ci-dessus, les indicateurs auxquels on pourrait avoir recours pour évaluer la recherche et la formation dans les universités (critères centrés sur les "processus").

Par exemple, pour qu'une université puisse être considérée comme éligible à une cote d'excellence en formation, elle devra avoir démontré qu'elle favorise et soutient:

- ▸ un processus constant d'évaluation de l'enseignement comprenant
  - la mise au point d'instruments appropriés;
  - l'évaluation de la compétence académique des enseignants (par les pairs);
  - l'évaluation de la performance pédagogique des enseignants (par les étudiants);
- ▸ la formation et le perfectionnement pédagogique de son corps professoral;
- ▸ un processus périodique d'évaluation des programmes de formation;

- ► l'équilibre entre la spécialisation et la formation fondamentale dans la conception des programmes de formation;
- ► la définition des objectifs de formation par l'équipe des formateurs oeuvrant dans un même programme;
- ► la convergence et la complémentarité des interventions des formateurs dans un même programme.

Tous ces indicateurs constituent des variables vérifiables, qui peuvent être mesurées soit au moyen de questionnaires, ou de brefs rapports rendant compte de la réalité, soit encore par l'analyse interne des programmes[7]. Évidemment, ce genre d'évaluation peut être un peu plus compliquée que celle de *Maclean's* , mais elle rendrait compte davantage de ce que font les universités par rapport aux attentes de la société. Elle permettrait du même coup de dégager les caractéristiques spécifiques de chaque université, ce qui leur rendrait davantage justice et intéresserait au plus haut point les usagers.

Par ailleurs, la mise en place de tels indicateurs rencontrerait, bien sûr, une certaine opposition: celle que l'on rencontre toujours, dans les universités, de la part des "puristes" ou des "saboteurs"[8]. Mais, à la

[7] Robert Zemsky, dans *Structure and Coherence, Measuring the Undergraduate Curriculum*, a proposé un exemple de Grille pour mesurer la "profondeur" et la "largeur" de formation données par un programme..., (AAC, Washington, 1989).

[8] Voir: Lawrence M. Aleamoni, *Techniques for Evaluating and Improving Instruction*, Jossey-Bass,1987, p. 54. - Ainsi, par exemple, un "puriste" pourra arguer que le fait d'avoir des réunions périodiques de tous les formateurs intervenant dans un même programme ne garantit pas la complémentarité des interventions. Cela est exact: il faudra alors jumeler cet indicateur avec un autre comme le témoignage des étudiants.

longue, elle ne devrait pas créer trop de problèmes. À l'*Annexe 2* (p. 45-46), on trouvera certaines conclusions de recherches qui peuvent servir à étayer le bien-fondé de plusieurs indicateurs que nous avons identifiés. Voilà déjà plus de 65 ans que s'effectuent des recherches en enseignement et en apprentissage. Nous ne devrions donc plus hésiter à promouvoir au statut de critères d'évaluation nos exigences en termes de formation et de recherche.

Nous avons parlé d'indicateurs de performance pour la mission *formation*. Il faudrait également établir ces indicateurs pour la mission *recherche*. Entre autres, les trois indicateurs suivants pourraient être retenus:

- Articles publiés dans des revues réputées et recommandées
- Facteur de continuité dans la recherche
- Évaluation par les pairs ou par des experts externes.

Mais les indicateurs de performance ne touchent pas seulement les processus reliés à la double mission *formation-recherche*. Ils devraient aussi être établis à partir du "produit fini", c'est-à-dire, dans le cas du volet "formation", le diplômé lui-même. Techniquement, il y a une certaine analogie entre l'évaluation d'une auto et celle d'un professionnel compétent. Il faut utiliser un diplômé universitaire pour savoir ce qu'il vaut. Il faudra donc obtenir l'avis des utilisateurs réels dans les différentes disciplines ou champs professionnels. Les critères utilisés pourront toucher à la fois la vérification de la compétence opérationnelle et la démonstration des capacités et des aptitudes découlant d'une formation fondamentale: maîtrise de la pensée et de la langue, aptitudes à la communication, capacités

d'analyse et de synthèse, autonomie dans le travail, sens des responsabilités, capacité d'adaptation, créativité, etc.[9]

Un questionnaire portant sur l'évaluation des universités peut également contenir un ou deux indicateurs sur la réputation des universités, car la réputation est aussi une réalité qui influence la détermination des critères de référence, le recrutement des professeurs et le choix que les étudiants font de telle ou telle institution. Mais, il ne faut certainement pas que l'indicateur "réputation" compte pour 20% du résultat comme dans *Maclean's*.

Conclusion

L'évaluation des universités est une tâche complexe qui doit tenir compte de multiples facteurs. Il peut y avoir des différences importantes de ressources et de fonctionnement d'une faculté à l'autre, à l'intérieur d'une même université. Si on veut évaluer les universités de façon globale, il faut savoir aussi à quoi cela servira et à qui s'adresse cette évaluation. Pour qu'elle soit utile et correctement utilisable, soit par les usagers soit par les décideurs, cette évaluation ne peut pas, en tout cas, se borner à comparer les ressources ou "intrants". Elle doit aussi considérer le "contexte", les "processus" et le "produit fini".

[9] Après toutes les études qui ont été publiées sur la formation fondamentale, un consensus commence à se dégager sur les capacités que le diplômé universitaire doit avoir développées. Voir en particulier: Jean S. Stark et Malcolm A. Lowther, *Strengthening the Ties that Bind*, University of Michigan, 1988, pp. 23-25.

L'évaluation n'est pas un simple procédé méthodologique. C'est aussi une opération d'information qui touche les décideurs et les usagers; elle rend compte du contrôle de la qualité et des coûts, et aussi de l'usage qui est fait des deniers publics; elle met en lumière l'adéquation ou le degré d'écart entre les objectifs proposés et les résultats obtenus. Elle constitue un jugement public sur la valeur d'une institution et de ses responsables. Son importance et les conséquences qu'elle peut avoir méritent qu'on lui accorde toute l'attention voulue, sans la tronquer d'aucune de ses parties essentielles.

Décembre 1993

Mission *recherche* (développement du savoir)[10]

Critères		Indicateurs significatifs	
intrants	objectifs	non	oui
Effort de réflexion, d'imagination d'expérimentation	Idées neuves Nouvelles applications	Subventions (*Maclean's*) Nombre de publications "Citation Index"	Publication dans des revues réputées et recommandées Continuité dans la recherche (vs dispersion, touche-à-tout) Évaluation par les pairs

Mission *formation* (développement de l'homme)

Critères/objectifs	Indicateurs significatifs	
	non	oui
Transmission des connaissances · connaissances à jour · bonne transmission	Offre de cours Profs avec Ph.D. (*Maclean's*) Profs avec permanence (*Macl.*) Dimension classes (*Macl.*)	Évaluation de l'enseignement Évaluation par les pairs Évaluation par les étudiants Formation pédagogique des professeurs
Acquisition d'habiletés générales et spécifiques		
Développement des capacités d'aller plus loin par soi-même: · apprendre à apprendre · apprendre à s'adapter · sens des responsabilités		Évaluation périodique des programmes de formation: · équilibre S-O-F[11] · définition des objectifs de formation par l'équipe des formateurs · convergence et complémentarité des interventions des formateurs

[10] Aleamoni, 1987

[11] Spécialisation · Ouverture disciplinaire · Formation fondamentale

Annexe 2

Ce que disent les recherches

Enseignement

Il est possible d'utiliser des instruments fiables et valides pour procéder à l'évaluation de l'enseignement (Guthrie, 1954; Menges, 1971; Abrami et Murphy, 1980).

Les évaluations faites par les étudiants sont généralement stables, et les étudiants sont capables de discriminer les différents aspects de l'acte d'enseigner (Aleamoni, 1978).

Les évaluations de l'enseignement faites par les étudiants peuvent servir à l'amélioration de l'enseignement (McKeachie, 1980).

L'évaluation par les pairs est davantage indiquée lorsqu'il s'agit de déterminer si un collègue se tient au courant de l'évolution des connaissances dans son domaine de spécialisation (Bernard, 1985)

Neuf (9) caractéristiques reviennent constamment quand on parle d'un "bon professeur" (Wotruba et Wright, 1974):

- habiletés de communication
- attitudes favorables envers les étudiants
- connaissance de la matière
- bonne organisation de la matière et du cours donné
- enthousiasme face à la matière enseignée
- justice et honnêteté dans les examens et les corrections
- ouverture face aux essais et aux expériences
- encouragement face à la réflexion et aux idées personnelles
- bonne maîtrise du langage

On sait également que, depuis plus de 25 ans, la pédagogie universitaire s'est développée et que la plupart des universités ont encouragé la mise sur pied de services ou de fonds de développement pour aider les professeurs à améliorer leur enseignement (Wittrock, Dunkin, 1986; Plourde, 1988; Revue *Pédagogiques*, 1981-1993).

Recherche

Il n'y a pas de corrélation entre la quantité de publications ou de subventions d'un professeur et la qualité de sa recherche. Il ne suffit donc pas de compter ses articles ou de recourir à un "Citation Index" (Centra, 1977).

Une mesure de la qualité, dans la recherche, peut consister à encourager la publication dans des revues réputées, à la condition d'indiquer clairement aux professeurs les revues qui comptent le plus.

Une autre mesure peut consister à vérifier la "continuité" d'un professeur dans une recherche (à l'opposé de la dispersion et du touche-à-tout). Une troisième mesure est celle de l'évaluation par les pairs (évaluation interne ou externe) (Aleamoni, 1987).

Formation

Une abondante littérature rend compte des débats auxquels a donné lieu la conception du "curriculum" ou du "programme de formation". Voir notamment:

- *Document préparatoire à la table ronde sur l'enseignement universitaire de 1er cycle,* Conseil des universités, Québec, septembre 1988, 75 pages. - Annexes: 181 pages, incluant le texte de Bernard Bonin, "Quelques réflexions sur le premier cycle universitaire au Québec", et celui de Roland Brunet, "La question pédagogique ou l'Université en question".

- *Integrity in the College Curriculum. A Report to the Academic Community,* Association of American Colleges, Washington. D.C., 1985.

- Ernest L. Boyer, *College: The Undegraduate Experience in America,* New York, Harper & Row, 1987.

- *A New Vitality in General Education,* Association of American Colleges, Washington, D.C., 1988.

- *Strengthening the Ties that Bind,* Report of the Professional Preparation Network, University of Michigan, Ann Arbor, 1988.

- *Physicians for the Twenty-First Century,* The GPEP Report, Association of American Medical Colleges, Washington, D.C., 1984.

- *Involvement in Learning: Realizing the Potential of American Higher Education,* The National Institute of Education, Washington, D.C., 1984.

- Derek Bok, *Higher Learning,* Harvard, 1987.

- Allan Bloom, *L'âme désarmée* (The Closing of the American Mind).

- Michel Plourde, *Valorisation de l'enseignement universitaire axée sur la formation,* Revue Pédagogiques, vol. 8, N° 2, 1988.

CHAPITRE 3

L'ÉVALUATION DES COLLÈGES

PAR

Wilfrid GARIÉPY

La plupart des universités ont des traditions d'évaluation: leurs facultés professionnelles sont généralement "agréées" et, de ce fait, soumises à des évaluations périodiques. Malgré cela, la revue *Maclean's* a réussi à passer à côté des éléments essentiels de l'évaluation d'un établissement d'enseignement supérieur. Avec des critères uniquement externes, on ne peut démontrer la pertinence de la mission et des objectifs des universités.

En analysant le "Palmarès des collèges" réalisé par *L'Actualité* (février 1991), nous démontrerons comment le point de vue des usagers est capital dans l'évaluation d'un établissement scolaire. Dans un deuxième temps, nous examinerons quels devraient être les objets d'évaluation en adoptant le point de vue des contribuables et des consommateurs de services de l'éducation.

I - ANALYSE DU DOSSIER DE *L'ACTUALITÉ*

Le dossier de *L'Actualité* a fait couler beaucoup de ... salive! Chacun a porté son jugement sur cet article, la plupart pour le démolir, quelques-uns pour souligner qu'enfin on osait s'attaquer à l'évaluation. En effet, bien qu'à peu près tout le monde s'entende pour affirmer que n'a pas été atteint le but de l'article qui était de classer les collèges par ordre d'excellence, d'en faire un palmarès, il n'en demeure pas moins que la Revue nous a "forcés" à nous interroger sur l'obligation des collèges à s'évaluer et sur l'obligation du gouvernement à évaluer les collèges.

On pense, à juste titre, que la revue a permis à la Commission

parlementaire de l'automne 1992 d'apporter beaucoup d'eau au moulin ... de l'évaluation, de sorte que la Ministre de l'enseignement supérieur et de la science a pu proposer une Commission d'évaluation de l'enseignement collégial. Mais revenons au Palmarès. Comment un tel sujet pouvait-il intéresser un aussi grand nombre de lecteurs? "À qui" s'adressait cet article? "Pour qui" écrivait-on l'article?

D'après ce qu'on lit dans l'article lui-même, la Revue avait l'intention d'informer le public pour que celui-ci puisse choisir éventuellement le meilleur collège. La Revue établissait un ordre d'excellence, affirmait que le public n'était pas informé de la réalité des collèges et qu'il ne s'y faisait pas d'évaluation. Puisque les collèges ne faisaient pas d'évaluation par eux-mêmes, la Revue se chargeait de le faire à leur place.

Même si *L'Actualité* n'utilise pas le mot, on comprend sans risque de se tromper qu'elle écrit pour les consommateurs de services d'éducation collégiale.

Quels devraient être les OBJETS D'ÉVALUATION pour informer un tel public? Par quelles informations et par quels jugements de valeur le public sera-t-il aidé dans son choix d'un collège?

L'Actualité propose de nous renseigner par un ensemble de critères et d'indicateurs que nous avons regroupés dans le tableau suivant[1].

[1] Voir Garnépy, W., Un palmarès en mal de crédibilité, in *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 15, n^os^ 1 et 2, pp. 147 à 157.

TABLEAU DES CRITÈRES ET DES INDICATEURS

CRITÈRES	INDICATEURS	SOUS-INDICATEURS	OBJET	POINT
1 OUTILS DU SAVOIR OU QUALITÉ DE L'ÉQUIPEMENT (10%)	1 - bibliothèque	nombre de volumes	intrant	3
	2 - salle de travail	nombre de salles	intrant	2
	3 - ordinateurs	officiellement à l'usage libre des élèves	intrant	
	4 - installations culturelles	salle de théâtre	intrant	2
	5 - installations sportives	piscine, gymnase, patinoire intérieure, terrains extérieurs	intrant	1
				2
2 CLIMAT DE TRAVAIL OU MOTIVATION DES ÉLÈVES (15%0	6 - élèves à temps partiel	nombre d'élèves	intrant	4
	7 - élèves avec un emploi	nombre d'élèves	intrant	4
	8 - obtention du diplôme en 2 ans	proportion d'élèves obtenant le DEC général en 2 ans	résultat	7
3 DES PROFS DE QUALITÉ OU QUALITÉ DU CORPS ENSEIGNANT (25%)	9 - scolarité des enseignants	pourcentage de maîtrises et de doctorats	intrant	5
	10 - sélection des enseignants	politique, convention collective	intrant	5
	12 - évaluation des enseignants	politique	processus	10
	12- disponibilité des enseignants	obligation formelle, contrôle	processus	5
4 ADMINISTRATION DYNAMIQUE OU QUALITÉ DE L'ENCADREMENT PÉDAGOGIQUE (50%)	13- groupes stables	groupes homogènes, groupes stables	processus	5
	14- politique du français	dépistage des élèves faibles, cours de rattrapage, pénalisation des fautes de français, un centre d'aide en français, une épreuve de sortie	processus	13
	15- examens	bulletin de mi-session, période officielle d'examens en fin de session, % des départements qui ont un examen, approbation de l'examen	processus	7
	16 - services pédagogiques	cours d'appoint: français, math, physique, chimie, ateliers de méthodologie du travail, de communication écrite, d'utilisation de l'ordinateur	processus	10
	17 - taux de diplômation	rapport entre le nombre d'inscrits et le nombre de diplômés	résultat	15
				100

La Revue a le grand mérite d'avoir identifié et choisi quatre CRITÈRES et 17 INDICATEURS. *L'Actualité* a établi un "rationnel" qui relie chaque indicateur à un critère.

Ainsi on comprend assez facilement que la bibliothèque, les ordinateurs, les installations culturelles et sportives, les salles de travail sont des outils du savoir et "indiquent" la qualité de l'équipement (critère I).

Par contre, on n'accepte pas aussi facilement que les "élèves à temps partiel" et les "élèves avec un emploi" "indiquent" la qualité du climat de travail ou la motivation des élèves (critère II).

Le critère III peut susciter bien des discussions également. Par exemple, on ne voit pas le lien entre la scolarité des enseignants du professionnel et la qualité du corps enseignant; de même, au secteur général, il n'est pas évident qu'un professeur détenant un doctorat a développé de façon supérieure des qualités pédagogiques.

Enfin, nous pouvons faire une critique interne du critère IV. En effet, les indicateurs 13, 14, 15 et 16 concernent les processus, alors que le critère 17 concerne les résultats. Il devrait y avoir corrélation entre, d'une part, des groupes stables, une valorisation du français, des examens et des services spéciaux, et d'autre part, le taux de diplômation. Selon la logique proposée, meilleurs sont les indicateurs, meilleurs devraient être les résultats. Or il n'en est rien. Ainsi, apprend-on dans l'article, le premier

collège au classement obtient un score de 80% sur les indicateurs de processus mais un score de 90% sur les résultats. De son côté, le deuxième collège au classement n'obtient que 59% sur les indicateurs de processus, alors qu'il obtient un score de 100% sur les résultats. Dans ce dernier cas, les processus sont médiocres, mais les résultats seraient excellents. En fait, cela démontre que les rationnels proposés par *L'Actualité* ne tiennent pas en pratique.

Le premier reproche, donc, qu'on peut formuler à la Revue, c'est que les indicateurs "n'indiquent pas" adéquatement, que les rationnels n'expliquent pas la situation qu'ils devraient expliquer. Le second reproche, plus fondamental, c'est de vouloir "classer" les collèges par ordre d'excellence sans avoir explicité le rationnel de l'excellence. Qu'est-ce que l'excellence? Selon ce que la Revue laisse sous-entendre,

> si un collège offre de meilleurs outils à ses étudiants,
> si un collège offre un meilleur climat de travail,
> si un collège a sélectionné un meilleur corps professoral détenant des doctorats,
> si un collège offre un meilleur encadrement à ses étudiants,
> alors un collège est excellent. Mais qu'est-ce que cela veut dire "meilleur"? Meilleur pour "qui"? meilleur pour "quoi "?

L'Actualité renseigne le lecteur sur le fait qu'un collège donné a de meilleurs intrants (installations culturelles) ou des processus supérieurs (examens). Mais ces mesures ne permettent pas de conclure par une savante addition qu'un collège est meilleur qu'un autre sinon expressément

dans les intrants. Mais, en fait, ce qui intéresse les consommateurs et les contribuables, c'est l'excellence des résultats. Un collège est excellent dans la mesure où il atteint ses objectifs, où il produit ce qu'il prétend produire.

C'est ainsi que le consommateur ordinaire se comporte. Lorsque le consommateur achète une automobile ou un appareil ménager, il veut avant tout un "bon" produit, un produit performant. Il ne cherche pas à savoir quels sont les intrants ou le fonctionnement (processus) des compagnies fabricantes. Quand bien même une usine de fabrication utiliserait les meilleurs matériaux et serait réputée avoir un excellent fonctionnement, si le produit n'est pas "bon", le consommateur averti ne l'achètera pas. Le consommateur s'assure d'abord des résultats[2].

Le consommateur d'enseignement collégial veut donc d'abord connaître les **résultats**. *L'Actualité* fournit deux indicateurs de résultats: le 8, obtention du diplôme en 2 ans et le 17, taux de diplômation.

Cependant, à y regarder de plus près, on découvre que le consommateur est intéressé non par le résultat global, mais par un résultat sectoriel. Ainsi un consommateur qui voudrait choisir entre le collège X et le collège Z pour étudier l'informatique a besoin de connaître quels sont les résultats respectifs de ces collèges dans le secteur informatique, ou, au moins, dans le secteur des techniques de l'administration. Quel est le

[2] Dans un deuxième temps, le consommateur pourra s'intéresser aux intrants et aux processus. Ainsi, prenant le même exemple, le consommateur devant deux "bons" produits sera tenté par celui dont les intrants sont supérieurs. De même, le consommateur se sent davantage en confiance devant un produit fabriqué par une compagnie dont la réputation de fonctionnement est excellente (au contraire, le consommateur se méfie de ce qui est produit quand les relations patrons/ouvriers sont mauvaises, en période de grève, par exemple).

pourcentage d'étudiants qui obtiennent leur diplôme? en trois ans? quel est le taux de placement? en combien de mois?

Par contre, un consommateur qui se dirige vers le secteur général en sciences de la santé en vue de poursuivre des études en médecine voudra connaître le taux d'admission à l'université des étudiants de la concentration sciences de la santé, et plus particulièrement le taux d'admission en médecine.

On sait que *L'Actualité* n'a pas répété ce Palmarès. En 1992, elle a publié quelques résultats de collèges, en terme de cote "Z", de taux de diplômation pour les secteurs de sciences de la nature et de sciences humaines. La publication de ces résultats n'a pas entraîné de tollé. Il apparaît donc que la Revue a informé le public sur des objets d'évaluation en rapport avec les décisions que le consommateur a à prendre, mais sans viser à classer les collèges.

L'Actualité a forcé les collèges à fournir eux-mêmes de l'information pertinente. De ce point de vue stratégique, la Revue a créé un momentum intéressant. Le public a constaté qu'effectivement il était peu renseigné sur les collèges, sur leurs résultats.

II - LES OBJETS D'ÉVALUATION SELON LES CONSOMMATEURS DE SERVICES

Le public, consommateurs de services et contribuables, s'attend donc à connaître les résultats des collèges. Pour bien différencier les responsabilités des différents intervenants du monde de l'enseignement collégial dans l'évaluation des collèges, il apparaît que chacun des intervenants doit se demander "pour qui" il évalue et "pourquoi" il le fait.

C'est en répondant à de telles questions stratégiques, que les intervenants identifieront les OBJETS D'ÉVALUATION et qu'ils découvriront les critères et indicateurs en relation avec ces questions. En effet, cela ne fait aucun doute dans notre esprit, il appartient aux administrateurs en place et au personnel de faire l'évaluation de leur institution. Les administrateurs ont le devoir de rendre des comptes à leurs mandataires et le personnel a le devoir de rendre des comptes aux administrateurs.

a) La responsabilité de la Ministre et de la Commission de l'évaluation de l'enseignement collégial

La Ministre de l'enseignement supérieur et de la science a confié à la Commission d'évaluation de faire un rapport public de la qualité de l'enseignement qui se donne dans chaque établissement.

Cette Commission aura à examiner des réalités institutionnelles, telles:

- l'enseignement et sa gestion;
- l'organisation pédagogique;
- la maîtrise des apprentissages par les étudiants;

- la performance des diplômés sur le marché du travail;
- les résultats des diplômés collégiaux à l'université[3].

La qualité fait d'abord appel aux processus. Certes, il faudra bien que ces processus soient mis en relation avec les résultats. On apprendra que tel collège respecte les programmes définis par le gouvernement, qu'on y applique une politique d'évaluation des apprentissages ou des programmes ou du personnel.

On voit que la Ministre, dans un premier temps, vérifie la qualité de l'enseignement, qualité "indiquée" par la gestion et l'organisation pédagogique. La Ministre doit rendre compte à la population du fait que les collèges publics (et privés) offrent un enseignement de qualité et elle confie à la Commission le soin de faire ce travail.

De plus, la Ministre entend évaluer la qualité de la langue par un examen ministériel de français. De fait, ce sont les universités qui faisaient connaître au public les résultats des collèges en ce domaine. Ces résultats sont importants aux yeux du consommateur. En effet, pour être admis ou diplômé de l'université, l'étudiant doit réussir un tel examen. Les consommateurs ont donc avantage à s'inscrire dans un collège qui a fait ses preuves en français. Peut-on penser que la Ministre évaluera le français plutôt comme un processus (par exemple en examinant si les collèges se sont dotés d'une politique du français ou d'un centre d'apprentissage en français) que comme un résultat? La logique des consommateurs de

[3]Voir *Les collèges du XXIe siècle*, p. 27

services, des contribuables et des employeurs, nous ramène constamment aux résultats. Ce n'est pas d'abord la qualité de l'enseignement du français qui intéresse le consommateur, mais le résultat de cet enseignement.

La Ministre exigera aussi que les collèges instaurent une épreuve-synthèse pour chaque programme d'études. Cet objet d'évaluation constitue un intrant ou peut-être un processus. Or, on l'a observé en analysant le dossier de *L'Actualité*, l'évaluation des intrants ou des processus ne renseigne pas le consommateur pour l'aider à choisir.

La Ministre a donc demandé à la Commission de l'évaluation de l'enseignement collégial d'évaluer également des résultats. Il s'agit de la maîtrise des apprentissages par les étudiants, de la performance des diplômés sur le marché du travail et des résultats des diplômés collégiaux à l'université. Comme nous allons le voir, c'est déjà la responsabilité des établissements, et la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial compte que les collèges assumeront déjà une pratique d'auto-évaluation de leur établissement[4].

---

[4]À notre avis, la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial exerce un rôle incitatif (et même coercitif) vis-à-vis des collèges pour que ceux-ci s'auto-évaluent et rendent compte de leur mission. Au lieu de "doubler" les objets d'évaluation des collèges (maîtrise des apprentissages, performance des diplômés, résultats, application des politiques d'évaluation, etc.), ne serait-il pas plus "responsable" de la part de la Ministre de demander à la Commission d'évaluer l'administration du Collège et la façon dont le collège en rend compte? Voici quelques "critères" qui pourraient guider la Commission:

- Le C.A. conduit-il une auto-évaluation périodique?
- Les membres du C.A. ont-ils développé un consensus sur le rôle du C.A.? sur les buts du collège? sur les organismes à qui rendre des comptes? sur la façon de rendre des comptes? sur les buts et stratégies nécessaires pour atteindre les objectifs de résultats?
- Comment les membres du C.A. s'acquittent-ils de leur fonction en ce qui concerne l'engagement,

b) La responsabilité des établissements scolaires

À notre point de vue, les consommateurs et les contribuables réclament une évaluation des résultats. Les établissements doivent donc rendre des comptes publics là-dessus.

La première responsabilité des administrateurs d'un établissement, à savoir les membres d'un conseil d'administration, est de créer un environnement propice à l'évaluation et de s'assurer que les membres du personnel ont le temps d'évaluer et la formation pour le faire. Les administrateurs doivent au moins vérifier que l'entreprise d'évaluation n'en est pas une de vocabulaire ou de principes dégagés sur papier, mais que de véritables actions sont effectuées et servent de base à l'imputabilité de l'établissement et à son amélioration. Ils doivent s'assurer qu'on arrête de parler d'évaluation et qu'effectivement on passe à l'action.

Cela veut dire concrètement que le Conseil d'administration devrait avoir en main au moins les statistiques suivantes sur le cheminement

---

l'évaluation et la définition de la tâche du directeur général? des autres directeurs?

- Comment les membres du C.A. établissent-ils une cohérence entre les politiques et les réformes qu'ils approuvent et la répartition du budget? entre ces mêmes politiques et réformes et les objectifs de résultats des étudiants?
- Le C.A exerce-t-il le leadership nécessaire pour mobiliser les organismes régionaux?
- Les membres du C.A. sont-ils divisés par leurs attentes représentant des intérêts particuliers?
- Combien de temps les membres du C.A consacrent-il à s'initier aux défis actuels de l'éducation collégiale? à l'élaboration de politiques? à régler des querelles internes? à arbitrer? etc.

scolaire des élèves:

- le nombre d'intrants pour une cohorte donnée et le nombre de persévérants et de diplômés pour les cohortes des cinq dernières années;
- le nombre d'intrants pour chaque programme et le taux de persévérants et de diplômés de ce programme;
- le taux d'admission à chaque université, d'une part, dans les programmes contingentés, et, d'autre part, dans les autres programmes;
- le taux de placement des diplômés du secteur professionnel, la durée de l'attente, etc.;
- le taux de réussite pour chaque cours à chaque session;
- etc.

Devant ce genre de statistiques, les membres d'un Conseil d'administration ne pourront faire autrement que de comparer les résultats des différents programmes: pourquoi 60% d'échecs dans un programme et 20% dans l'autre, par exemple? Pourquoi les élèves de tel programme manifestent-ils beaucoup de satisfaction, alors que ceux d'un autre programme sont insatisfaits, par exemple dans les cours obligatoires de français? Peut-on comparer le taux de diplômation du collège avec le taux national et questionner les écarts importants?

À partir de l'examen de ces statistiques, le Conseil d'administration pourra donc définir ce qu'il veut que les élèves de ce collège soient. Par exemple, un Conseil d'administration peut désirer que 90% des élèves soient diplômés. Un Conseil d'administration, qui se donne des objectifs de résultat

comme celui-là, mettra en relation ses décisions budgétaires avec de tels objectifs.

De plus, il y a fort à parier que pour répondre à ses interrogations sur les différents écarts, le Conseil d'administration devra exiger des évaluations de processus, ce qui est la responsabilité des directeurs du collège (à ce moment débute l'évaluation institutionnelle, c'est-à-dire l'évaluation que l'institution prend en charge). Mais ces directeurs ne pourront tout expliquer à eux seuls. D'abord, ils devront recourir aux enseignants, qui sont les mieux placés pour fournir des explications locales, puisque ce sont ces enseignants qui sont en contact journalier avec les élèves.

Ensuite, ils auront recours aux élèves qui sont les premiers concernés. En effet, un Conseil d'administration doit comprendre que les élèves sont les personnes les mieux désignées pour juger des expériences éducatives. La comparaison de la satisfaction des élèves d'un programme à un autre pourra être très instructive pour un Conseil d'administration. Il va de soi qu'une fois en possession des analyses des réponses des élèves, l'institution (directeurs, professionnels, enseignants) pourra se questionner sur le curriculum: les programmes sont-ils enseignés efficacement? sont-ils adéquats?

Il s'installera donc forcément un dialogue entre tous les intervenants éducatifs. L'évaluation, assurée par les professeurs et le département, apportera nécessairement des recommandations, de même l'analyse de la satisfaction des étudiants comportera des suggestions importantes. Aussi

les décideurs du Conseil d'administration seront-ils mieux informés pour prendre les décisions qui leur reviennent. Ils partageront le budget selon les besoins; ils émettront des politiques (ou les corrigeront)... Bref, ils utiliseront l'autonomie dont jouit l'institution.

Un Conseil d'administration peut se poser d'autres genres de questions, par exemple sur le fonctionnement social de ses diplômés qu'il a préparés directement pour le marché du travail. Ces diplômés sont-ils polyvalents? se perfectionnent-ils? accèdent-ils à des postes de commande? Comment les diplômés du secteur général fonctionnent-ils à l'université? Les diplômés de notre cégep méritent-ils les reproches qu'on entend? En effet,

> "Les professeurs d'université disent que la plupart des cégépiens qui leur arrivent ne savent pas écrire, n'ont pas appris à penser, n'ont aucune méthode de travail, ne lisent pas l'anglais, ignorent ce qu'est l'effort intellectuel, échouent (50% d'entre eux) les tests d'entrée en français écrit"[5].

Que vaut le diplôme que les membres du Conseil d'administration recommandent à la Ministre d'émettre? Comment s'assurent-ils de la valeur de ce diplôme?

Tous les cégeps prétendent être plus qu'une "boîte à cours". Quelle est la mission de tel cégep? Est-on d'accord avec la mission et les objectifs

[5]Bachand, Jacques, Directeur du service des études de premier cycle, Université du Québec, in *L'Actualité*, 1er mai 1993, p. 27.

proposés par la Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, à savoir essentiellement une mission de ***formation***? Les activités de recherche, de transfert de technologie, de développement régional, d'action internationale concourent-elles à la mission *formation*? Quelles sont les orientations du cégep qui précisent cette mission? Quelles actions ont été entreprises pour soutenir ces orientations?

Supposons qu'un cégep préconise une valeur comme la concertation dans ses orientations, une valeur essentielle dans notre monde d'aujourd'hui: comment cette valeur se vit-elle dans votre cégep? Cela signifie-t-il que l'on veut former des équipes multidisciplinaires? cela veut-il dire que les élèves participent aux réunions des départements? Comment a-t-on fait pour communiquer cette valeur à toute la communauté? Que fait-on pour que cette valeur soit partagée par tous? pour qu'elle existe réellement et non pas dans une structure vide? Quelle formation assure-t-on aux enseignants et aux élèves pour les aider à travailler en équipe?

Le Conseil d'administration est-il informé du profil de la clientèle du cégep? Ce profil de la clientèle est-il réellement différent d'un programme à l'autre? Ainsi un collège ou un programme ayant une clientèle multiethnique a des besoins spécifiques et une clientèle socio-économiquement défavorisée exige des services appropriés. Quelles sont les actions que le cégep a mises en place pour assurer la réalisation de l'objectif d'une fréquentation de masse? A-t-il par exemple organisé du perfectionnement pour les enseignants?

Comment le cégep tient-il compte de la réforme que vient de décréter

la Ministre Robillard?

Toutes ces questions nous ramènent à l'évaluation du contexte. À quels besoins le cégep veut-il répondre? Quelles sont les croyances et les valeurs qui ont présidé à l'analyse de ces besoins? Sont-elles partagées par les employés ? par les usagers? Bref, l'établissement tel qu'il est conçu poursuit-il toujours sa mission? chaque activité (surtout celles instaurées depuis le début des cégeps) est-elle encore pertinente? chaque programme offre-t-il, à la sortie, des débouchés? Comment les anciens perçoivent-ils les résultats obtenus au cégep en regard de leurs attentes[6] au moment où ils ont choisi ce cégep.

Pour exercer pleinement leur rôle en tant que membres d'un Conseil d'administration, ces derniers doivent connaître les résultats que le cégep obtient non seulement dans le taux de diplômation, mais aussi dans la qualité de formation qu'il prétend donner. Bref, ils s'assurent que le cégep pratique une évaluation du contexte et des résultats.

[6]Voir la très suggestive "classification des attentes" proposée par Peter Ewell, en annexe, aux pages suivantes 65-67.

ANNEXE

CLASSIFICATION DE PETER EWELL

1.0 OBJECTIFS DE CONNAISSANCE (SAVOIR)

1.1 CONNAISSANCES GÉNÉRALES (étendue)

1.1.1 rappel et compréhension des faits dans les grands champs de connaissance;
1.1.2 rappel et compréhension des théories et de la terminologie dans les grands champs de connaissance;
1.1.3 rappel et compréhension des principes et méthodes d'investigation dans les grands champs de connaissance;
1.1.4 rappel et compréhension de l'histoire et du développement des grands champs de connaissance;
1.1.5 habileté à intégrer/relier les approches et les concepts tirés de plus d'un champ de connaissances;

1.2 CONNAISSANCES SPÉCIFIQUES

1.2.1 rappel et compréhension des faits dans une discipline particulière ou dans un champ spécialisé;
1.2.2 rappel et compréhension des théories et de la terminologie d'une discipline particulière ou d'un champ spécialisé;
1.2.3 rappel et compréhension des principes et méthodes d'investigation dans une discipline particulière ou dans un champ spécialisé;
1.2.4 rappel et compréhension de l'histoire et du développement d'une discipline particulière ou d'un champ spécialisé;
1.2.5 habileté à l'utilisation correcte et effective des concepts, théories et méthodes de recherche pour développer un nouveau savoir dans une discipline particulière ou dans un champ spécialisé;

2.0 OBJECTIFS D'HABILETÉS (SAVOIR- FAIRE)

[Habileté à utiliser le savoir, à organiser l'information, à définir un problème, à découvrir et appliquer des solutions aux problèmes]

2.1 HABILETÉS GÉNÉRALES POUR UN BON FONCTIONNEMENT SOCIAL

2.1.1 habiletés verbales/lecture, compréhension, écriture;
2.1.2 habiletés quantitatives, mathématiques, statistiques, ordinateur;
2.1.3 leadership;
2.1.4 analyse, définition de problèmes, résolution, pensée critique;
2.1.5 invention/innovation;
2.1.6 expression esthétique, appréciation;
2.1.7 autres

2.2 HABILETÉS PROFESSIONNELLES

[À définir selon la profession]

3.0 OBJECTIFS SUR LES ATTITUDES ET LES VALEURS (SAVOIR-ÊTRE)

3.1 LES ASPIRATIONS PERSONNELLES;

3.1.1 aspirations générales (style de vie, mobilité sociale, genre de famille, etc.)
3.1.2 plan de carrière;
3.1.3 attentes dans ses études;

3.2 LES ATTITUDES GÉNÉRALES, VALEURS, SATISFACTIONS

3.2.1 les croyances, l'engagement, la conception de la vie;
3.2.2 la morale, les coutumes, les règles de conduite;
3.2.3 les modèles de sentiments et émotions, plus particulièrement les joies et déceptions avec les individus et les groupes, les institutions, et les situations sociales;

3.3 LES ATTITUDES ENVERS SOI-MÊME (DÉVELOPPEMENT DE SON IDENTITÉ)

3.3.1 perception de soi, découverte de soi;
3.3.2 confiance en soi, le sens de l'initiative, l'autonomie, l'indépendance, le sens de l'aventure;
3.3.3 la satisfaction de soi, le bien-être dans sa peau;
3.3.4 la personnalité et ses caractéristiques, flexibilité et adaptabilité, dogmatisme et autoritarisme, tolérance et obstination, persévérance;

3.4 LES ATTITUDES ENVERS LES AUTRES

3.4.1 les perceptions spécifiques des autres individus et des groupes dans la société;
3.4.2 la tolérance de la diversité culturelle et intellectuelle, le bonne volonté d'accepter différents points de vue;
3.4.3 la compréhension de l'humain, l'empathie, la sensibilité, la coopération, l'engagement politique, la participation communautaire.

(*) EWELL, PETER, *The Self-regarding Institution: Information for Excellence*, NCHEMS, Boulder CO 80803, pp.31 à 44, traduction libre.

CONCLUSION

Comme il a été souligné, la décision d'évaluer appartient aux décideurs et les opérations d'évaluation sont la responsabilité du recteur ou du directeur général et des cadres supérieurs. Ces fonctions devraient normalement être intégrées aux pratiques administratives de tout établissement. En ce sens, l'évaluation des établissements d'enseignement supérieur, pour être adéquate, doit d'abord être une opération interne, qui mobilise tous les intervenants et qui tienne compte de toutes les dimensions (contexte, intrants, processus et résultats).

Les membres du conseil d'administration doivent eux-mêmes lancer l'évaluation du contexte et des résultats. Pour ce faire, un conseil d'administration aura besoin des évaluations tant des processus que des intrants et des extrants; ces dernières découlent des fonctions administratives des employés (directeurs, professionnels, enseignants).

L'analyse du "Palmarès des collèges" et de la "Mesure de l'excellence" aura permis, nous l'espérons, de convaincre l'ensemble humain d'un établissement d'enseignement supérieur intéressé par l'évaluation, que chacun a son rôle et ses responsabilités. Le "qui" fait "quoi" est propre à chacun: le conseil d'administration, au nom des contribuables et des usagers, évalue les résultats et le contexte, alors que les cadres évalueront davantage les intrants et les processus qui concernent leur champ de travail quotidien. Les enseignants s'intéresseront principalement aux processus à la lumière des évaluations des apprentissages.

L'évaluation est donc d'abord une fonction "interne", une fonction exercée dans le cadre habituel de toute administration.

L'évaluation peut être également "externe", en ce sens que quelqu'un de l'extérieur peut "questionner" l'évaluation interne portant aussi bien sur le contexte et les résultats que sur le fonctionnement et les ressources. L'évaluation externe, à ce moment, vérifie la qualité de l'évaluation interne: a-t-on "bien" décrit ? a-t-on "bien" mesuré? a-t-on "bien" comparé"? a-t-on utilisé des critères et des indicateurs "objectifs"? Voilà l'apport habituel des "visiteurs", lors de l'agrément d'un établissement, aux États-Unis particulièrement, ou lors de l'agrément d'une faculté universitaire par une corporation professionnelle.

Il nous apparaît clair que le rôle des consultants externes en évaluation ne peut être qu'un rôle de support. Les consultants peuvent guider les administrateurs pour l'implantation et la mise en marche de l'évaluation, guider les responsables "internes" sur les aspects méthodologiques de la mesure, servir de "facilitateurs" pour les divers groupes de l'ensemble humain dont les valeurs et les croyances divergent parfois, contrôler l'élaboration de critères et d'indicateurs, mais ne peuvent eux-mêmes les "induire", car ils sont extérieurs à la mission institutionnelle telle qu'elle est vécue par les personnes en place.

On conclura donc que les consultants doivent avoir un rôle de support fort constructif et probablement d'autant plus nécessaire qu'un établissement n'aura pas de tradition en évaluation. Mais, en aucun cas, ces consultants ne peuvent se substituer efficacement aux groupes constitutifs de l'ensemble humain d'un établissement concerné par l'évaluation.

BIBLIOGRAPHIE

Fontaine, F., (1992) *Guide pour la création et la révision d'un programme d'étude*, Université de Montréal.

Gariépy, W. et Trahan,M., (1993) L'évaluation des établissements scolaires: la logique des consommateurs de services, in Collectif sous la direction de D. Massé, *L'évaluation institutionnelle en milieu scolaire, Logiques, enjeux, rôles et responsabilités des différents acteurs*, Édition du CRP, Université de Sherbrooke.

Gariépy, W.,(1992) "Un palmarès en mal de crédibilité", dans la Revue *Mesure et Évaluation en éducation*, vol. 15, nos 1 et 2, pp. 147 à 157.

Guba, E.G., et Lincoln, Y.S., *Naturalistic Inquiry*.

Stufflebeam,D.L.,et alii (1974), *L'évaluation en éducation et la prise de décision*, traduction de J. Dumas, Éd. NHP, Québec.

L'évaluation en action, n° 1, (1991) Les choix stratégiques en évaluation de programme, CÉDIM.

L'évaluation en action, n° 2, (1992) Évaluation et décision, CÉDIM.